Educação Artística e Visual: Que Modelos para os Novos Paradigmas?

Artistic and Visual Education: What Models for the New Paradigms

Matilde Moita[1] *a70221@ualg.pt*
Universidade do Algarve

Jacinta Conceição[2] *jacintaconceicao@live.com.pt*
Universidade do Algarve

Francisco Gil[3] *fgil@ualg.pt*
Universidade do Algarve

RESUMO
Neste texto propõe-se uma reflexão sobre a educação artística e visual e o seu desenvolvimento em Portugal a partir de meados do século XIX. Um percurso histórico, onde se analisa os modelos predominantes de ensino-aprendizagem e a sua contextualização no meio sócio-cultural. A dicotomia entre um ensino artístico para a formação de artistas e uma educação artística para a formação geral e desenvolvimento integral das crianças e jovens, continua a merecer uma reflexão cuidada perante os princípios educacionais que professores e educadores tentam implementar nas suas práticas profissionais. Referimos também alguns constrangimentos na formação docente em artes visuais, com base na sua formação inicial como artistas-professores e os desafios que se colocam na educação pela arte em contexto da educação à distância.

PALAVRAS-CHAVE
artes visuais, educação artística, formação de professores, modelos de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT
This text proposes a reflection on art education and its development in Portugal since the mid-nineteenth century. A historical path, where the predominant models of teaching-learning and their contextualization in the socio-cultural environment are analyzed. The dichotomy between artistic education for the training of artists and artistic education for the general training and integral development of children and young people continues to deserve careful reflection in view of the educational principles that teachers and educators try to implement in their professional practices. We also refer to some constraints in teacher training in visual arts, based on their initial training as artist-teachers and the challenges faced in art education in the context of distance education.

KEYWORDS
art education, teacher training, teaching-learning models, visual arts .

1 *Mestranda do curso de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico da ESEC - UAlg.*
2 *Mestranda do curso de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico da ESEC - UAlg.*
3 *Professor adjunto no Departamento de Comunicação, Artes e Design da ESEC - UAlg.. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-9646-3015*

Introdução

Desde finais do século XIX até ao presente, a Educação Artística e Visual tem estado sujeita a tendências muito diversas. Ao longo de todo este período, o mundo tem conhecido mudanças ao nível político, social e económico. Em termos educacionais, surgiram diferentes ideias e teorias pedagógicas, psicológicas, estéticas, etc. Com a instauração de um regime liberal em Portugal a partir da segunda metade do século XIX assistiu-se a uma atividade cultural intensa, marcada pelas questões educativas e pela necessidade de formação (Mogarro, 2006), cujo analfabetismo atingia mais de 70 por cento da população portuguesa (Silva, 1992).

No âmbito da formação artística, a partir desse período, podemos considerar a existência de duas perspetivas fundamentais: a primeira relativa ao ensino artístico específico, à formação de artistas; e a segunda em relação à educação e formação geral de crianças e jovens. Na formação de artistas se bem que os processos metodológicos continuaram marcados pelos conceitos medievais, valorizando a cópia e os modelos tradicionais vigentes, com a criação das academias de belas-artes de Lisboa e Porto, assistiu-se à valorização do artista como indivíduo e é desse período que se destacaram em Portugal, pintores como Tomás D'Anunciação, Columbano Bordalo Pinheiro, Francisco Augusto Metrass, José Malhoa, etc.

Num país em que o analfabetismo era dominante, as necessidades de formação básica da população constituíram-se como um dos principais desígnios da governação. Foram construídas de raiz muitas escolas e liceus em todo o território nacional e aprovaram-se planos educativos gerais. No âmbito dos planos curriculares, houve uma generalizada modernização de acordo com as tendências europeias desse tempo. Nas novas propostas e teorias educacionais no âmbito da expressão plástica e visual do século XIX, numa Europa industrial e urbana, passaram a considerar-se desadequados os processos tradicionais de ensino do desenho, propondo-se modelos adaptados às crianças com base no desenvolvimento das suas competências gerais.

Novas Orientações Educativas

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço, considerava que o desenho de-veria proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, em vez de lhes ensinar técnicas específicas, recomendando que a iniciação ao desenho deveria começar com o domínio das formas mais simples, progressivamente até às mais complexas (Soëtard, 2010). O seu tratado "ABC der Anschauung" de 1803 viria a definir novas orientações educativas para a expressão plástica e visual. Tal como Pestalozzi, também o seu contemporâneo Friedrich Fröbel (1782-1852), educador alemão e criador do conceito do jardim de infância, defendia que o ensino do desenho deveria ser apropriado à idade das crianças.

Em Portugal, na formação de professores do Ensino Primário (primeiro ciclo do ensino básico), organizada nas Escolas Normais, há referência aos métodos de Pestalozzi nos currículos das disciplinas de Pedagogia. No entanto, o ensino da expressão plástica e visual teve pouca relevância até 1974. Durante anos, no primeiro ciclo do ensino básico, o importante era aprender a ler, escrever e contar, existindo depois no ciclo preparatório uma disciplina direcionada para o ensino do desenho linear aplicado à indústria, numa vertente profissionalizante. A inclusão do Desenho como matéria do plano de estudos era fundamentalmente de natureza instrumental e utilitarista (Brito, 2015, p. 25).

Formação de Professores

Em termos gerais, apesar de um aumento significativo de escolas, estudantes e professores em todo este período anterior a 1974, sendo um país de recursos limitados, a formação e contratação de professores foi se adaptando às situações específicas de cada momento. Por exemplo, quando a partir dos anos 40 do século XX, o governo de António Salazar empreende um plano de construção de escolas do ensino primário em todo o país (Carlos, 2017, p. 187), houve a dificuldade em encontrar professores devidamente qualificados para lecionar num número tão elevado de salas. A solução pragmática, passou por contratar os chamados regentes escolares, pessoas a quem não se exigia qualquer habilitação, mas somente a comprovação de possuírem a necessária idoneidade moral e intelectual (Guinote, 2006, p. 109). No caso do ciclo preparatório, para lecionar a disciplina de Desenho, que mais tarde passaria a chamar-se Educação Visual, bastava a aprovação em algumas cadeiras, como Geometria nos cursos das Faculdades de Ciências, ou Estética e História da Arte da Faculdade de Letras, ou então Desenho das Escolas de Belas-Artes. Não era necessário, portanto, ter concluído qualquer formação superior completa, bastava a aprovação em algumas cadeiras da respetiva "área científica".

As orientações pedagógicas, eram a componente principal na formação dos professores do ensino primário provenientes das Escolas Normais e mais tarde das Escolas do Magistério Primário, onde o enfoque na área de conhecimento das expressões era bastante reduzido. Formavam-se professores generalistas. A expressão plástica e visual era considerada uma mera área de entretenimento e de importância secundária. Nos ciclos seguintes, preparatório e cursos gerais do ensino liceal e do ensino técnico, industrial e comercial, a área do desenho e das expressões mantinha uma natureza técnica onde se exigia o domínio dos instrumentos e a sua função utilitária.

Com a mudança de regime em 1974, surgem alterações no sistema educativo, ganhando este, maior importância nos desígnios do estado. Assistiu-se nos últimos 40 anos, ao aumento progressivo de estudantes e professores em todos os níveis de ensino. A escolarização que durante séculos era um privilégio de alguns, passou a estar massificada, onde há lugar para todos. Este aumento progressivo da escolarização, gera novos desafios, não só em investimentos na consolidação do parque escolar, mas também, e em particular, na formação de professores.

A educação para a democracia, proporcionará novas reflexões sobre o sistema de ensino no país. Por exemplo, com a criação de um ensino unificado na educação básica, dá-se a convergência entre o ensino liceal e o ensino técnico. A disciplina de Desenho toma a designação de "Educação Visual" onde, nas suas orientações curriculares, se tenta acompanhar alguns dos movimentos internacionais da educação artística, apesar de se manter a tendência mais instrumental em detrimento da livre expressão e de outros modelos.

Modelos de Ensino-Aprendizagem

Nas várias abordagens aos modelos de ensino na expressão plástica e visual (Hernández, 2000; Marín, 2003; Aguirre, 2005), distingue-se a dicotomia entre a tendência instrumental e a tendência expressiva como refere Brito (2015). Estas preocupações entre um ensino utilitário centrado no produto final e um ensino focado nos processos, surgiram, como já vimos, nos inícios do século XIX. Porém, é através do conceito de uma educação pela arte, proposta por Herbert Read (1943/1982), em que este refere que o enfoque deve ser feito na Arte, como base fundamental da Educação, que se dá um novo impulso à valorização das artes visuais no ensino básico.

Giráldez (2009) diferencia os movimentos da chamada educação "pela arte" por um lado e educação "para a arte" por outro, em que se questiona se a aprendizagem da arte deverá ser um meio ou um fim. Ou seja, enquanto numa educação "pela arte" o ensino-aprendizagem tem um papel auxiliar para que se atinjam outros fins para além do próprio desenvolvimento artístico do indivíduo, uma educação "para a arte" implica uma pedagogia centrada na aprendizagem da arte. Por outras palavras, uma educação artística focada na formação integral para a cidadania, ou uma educação centrada na formação de futuros profissionais.

Entre as várias abordagens que se podem considerar, Barragán e González (2004), definem cinco modelos de ensino-aprendizagem que têm sido aplicados na expressão plástica e visual:

- O modelo produtivo ou de desenvolvimento de destrezas instrumentais, que é provavelmente o de maior tradição em Portugal e que se baseia no modelo tradicional de ensino das artes, dando especial atenção ao Desenho como disciplina de representação gráfica do mundo visível, como instrumento de projeção gráfica e de en-sino das diversas técnicas e procedimentos artísticos;
- O modelo autoexpressivo que promove o desenvolvimento da autoexpressão e da criatividade através da arte, que se baseia na autoexpressão das crianças, onde os resultados estéticos não são importantes, mas sim a criatividade e a livre expressividade das crianças. É um modelo de educação artística como expressão livre. Não há regras ou diretrizes para aprender, já que o professor não tem uma função decisiva e orientadora. A criança aprende ao seu próprio ritmo, com base na ideia de expressão espontânea que alguns artistas plásticos desenvolveram nas vanguardas artísticas do século XX;
- O modelo de alfabetização visual, que entende a arte como uma linguagem visual, que deve ser aprendida, como outros sistemas de comunicação. O professor deve ensinar os elementos formais da comunicação visual (ponto, linha, plano, ...) e a sua sintaxe (leis de composição) como conteúdos fundamentais para a aprendiza-gem;
- O modelo disciplinar, que entende a educação artística como disciplina. Movimento que surgiu nos Estados Unidos da América, nos anos 60 do século XX, como reação ao modelo de Educação Artística como expressão livre. Uma tendência cujo objetivo era sistematizar o ensino da arte e defini-la como um conhecimento, o chamado DBAE – Discipline Based Art Education (Educação pela Arte como Disciplina) cujo principal objetivo era o de promover experiências nas quais os alunos pudessem refletir sobre as artes. Organiza-se com base em quatro disciplinas básicas em Arte: estética, crítica de arte, história da arte e produção no ateliê;
- O modelo narrativo, ou pós-moderno, para a compreensão da cultura visual que é, talvez, a última tendência na educação artística, é um modelo que faz a apologia às abordagens interdisciplinares, tendo em conta a relação infantil, a sua família e o seu contexto sociocultural (Efland, Freedman, & Stuhr, 2003; Hernández, 2000). O propósito não é ler uma imagem, mas sim compreendê-la criticamente. A interpretação das imagens e artefactos muda em função do contexto a partir da qual é observada, daí que devam ser interpretados e compreendidos nos seus contextos históricos, sociais e políticos. O interesse principal não está tanto nos artefactos visuais, mas no seu estatuto de mediadores de valores culturais.

O problema da implementação e adequação destes modelos de ensino-aprendizagem, prendem-se com as naturais dificuldades na formação e requalificação de um corpo docente, marcado por décadas de consolidação das estruturas tradicionais, baseados em valores que fazem a apologia dos saberes compartimentados e da divisão entre as capacidades intelectuais e as destrezas manuais.

Se entendermos que boa parte dos processos de aprendizagem e de consolidação das práticas culturais (e profissionais) advém da imitação num sentido amplo, onde esta é a base sobre a qual ocorre a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do ser humano (Fernandes, 2007, p. 4), compreendemos as resistências à mudança que normalmente ocorrem no contexto educacional, na implementação de modelos inovadores. Num estudo efetuado em 2002/2003, onde se propunha de forma "inovadora" a utilização de recursos informáticos em aulas de Artes, pôde verificar-se que a introdução de novas ferramentas no ensino-aprendizagem, não resultou diretamente numa mudança de paradigma nos modelos de ensino, verificou-se, sim, uma adaptação dos modelos tradicionais, aos novos dispositivos disponíveis em aula (Gil, 2005).

Propostas de inovação e de modelos interdisciplinares têm sido recorrentes desde meados do século XX, todavia, a compartimentação dos ciclos de estudos em unidades curriculares autónomas e encerradas sobre si mesmas, a que se associa a diversidade de experiências de vida e disponibilidade pessoal do corpo docente, não tem facilitado uma integração curricular mais consistente. Mesmo no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico, em monodocência, o que se verifica é que boa parte dos docentes continuam a reproduzir os modelos tradicionais que observaram ao longo do seu percurso escolar, compartimentando cada uma das áreas de conhecimento, não as integrando com as restantes, em adequação com as realidades próprias de cada contexto.

Quando entre 2011 e 2015, o Ministro da Educação e Ciência do governo português da altura, implementou algumas alterações curriculares no ensino básico, a base das suas decisões foram sobretudo questões ideológicas. Quase que se regrediu à antiga tríade de que o importante na educação das crianças, é saber ler, escrever e contar. A qualidade de uma formação integral dos estudantes foi colocada de lado. De forma abrupta decretou-se a desvalorização da Educação Visual e Tecnológica e a redução da carga horária de Educação Musical, que só existia no segundo ciclo e onde não existia mais nenhuma disciplina artística.

Formação de Professores em Artes Visuais

A formação de professores na área da expressão plástica e visual como refere Sousa (2007), tem sido realizada maioritariamente nas Escolas/Faculdades de Belas-Artes e, mais recentemente, também nas Escolas Superiores de Educação.

> "Nas Belas-Artes, o ensino artístico sempre foi o principal, senão o único, objetivo, e a formação pedagógica nunca chegou a ser uma realidade, pelo que os professores de Artes Visuais, que nelas se formaram, se viram obrigados a realizar uma formação pedagógica suplementar, normalmente generalista, o que se traduziu na desarticulação entre a formação de base, artística, e a formação pedagógica, por vezes realizada muito tempo depois, numa estrutura dual; nas Escolas Superiores de Educação, onde a formação de professores sempre foi a missão principal, dada a estrutura bivalente dos seus cursos, a componente de formação artística surgiu, muitas vezes, secundarizada, e a vertente educacional, partilhada com áreas tão diversas como o Inglês, a Matemática e a História, raramente adquiriu a especificidade necessária à sua desejável articulação com a Prática Pedagógica, relegada, normalmente, para o último ano" (Sousa, 2007, p. 3).

Hoje, mesmo com as mudanças instituídas desde os anos 90, a habilitação profissional para a docência na área das Artes Visuais, continua a fazer-se em moldes idênticos: para o 1.º ciclo a formação nas Escolas Superiores de Educação, é a de um professor generalista, que no seu percurso académico superior tem algumas unidades curriculares no âmbito da expressão plástica e das di-

dáticas; para os ciclos seguintes do ensino básico e secundário, há a obrigatoriedade de uma formação específica na área da docência (artes visuais, arquitetura, design, etc.) realizada nas Belas-Artes ou noutras instituições de ensino superior, que é complementada posteriormente numa Escola Superior de Educação, no âmbito das pedagogias. Continua a ser uma formação dual, e que mantem as dúvidas sobre os caminhos a construir entre uma visão mais instrumental, proporcionada sobretudo na formação artística das Belas-Artes e a visão mais interpretativa e interdisciplinar, de forte componente educacional integrada.

Novos Desafios

Face ao exposto, olhemos para as artes como uma prática em que a criança vivencia experiências de forma natural e espontânea, começando a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objeto ou uma situação. É na exploração da sua imaginação, da sua criatividade e no contacto com os outros que a criança exprime de forma interativa com aquilo que a rodeia, podendo ocorrer conflitos e limitações. Todas estas situações devem ser vistas como parte do processo de crescimento e de construção permanente da socialização e da própria identidade e personalidade, facilitando a integração no mundo das relações sociais como defende Sampaio (2018).

A par das questões recorrentes sobre os caminhos a trilhar para uma educação plena, a pandemia de 2019 veio colocar novos desafios à educação. Como promover a autonomia e a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social neste novo contexto que aponta para alterações significativas nos hábitos de socialização? Na educação, desde o pré-escolar ao superior, cancelaram-se as atividades presenciais e houve a necessidade de debater e avaliar novas formas de ensinar e aprender. Estaremos a conseguir ultrapassar os constrangimentos para uma escola inclusiva, ou a potenciar as assimetrias?

As escolas adotaram modelos de ensino a distância como forma de mitigar os possíveis prejuízos da não realização das atividades de forma presencial. Apesar do formato comprometer as aulas práticas, muitos desafios foram contornados ao longo do ano, com a expectativa do aperfeiçoamento da modalidade a distância. A adaptação ao novo paradigma por parte da comunidade escolar não está a ser fácil, além disso verificam-se algumas discrepâncias no acesso aos sistemas, considerando as diferenças sociais e os processos subjetivos no que diz respeito a saúde mental, por exemplo.

Paulo Nogueira num interessante artigo do Público levanta questões muito importantes, relativas aos conceitos de educação em que todos nós participamos, como estudantes, educadores, professores e investigadores. Perante a pandemia e de um ensino a distância cada vez mais presente que, invariavelmente, está a transformar a força e o sentido das tensões na educação artística, teremos de repensar a educação e a sociedade que procuramos construir. Esta é uma exigência no tempo e no espaço muito diferente daquela que conhecemos até agora.

Apesar dos avanços e recuos, há uma questão que continua sempre presente: para onde vai a educação e a educação artística em particular?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística.* Barcelona: Octaedro

Barragán, J.M, & González, A. M. (2004). *Experiencia artística y producción cultural. Ám-bitos para la intervención socioeducativa.* Revista Educación Social, 28, 19-40. https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165468

Brito, M.C. (2015). *As disciplinas de desenho e de educação visual no sistema público de ensino em Portugal, entre 1836 e 1986: da alienação à imersão no rea*l [tese de doutoramento, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal]. http://hdl.handle.net/10451/15801

Carlos, J. S. (2017). *The impact of refurbished windows on Portuguese old school buildings.* Architectural Engineering and Design Management, 13(3), 185-201. https://doi.org/10.1080/17452007.2016.1274252

Efland, A.D., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno.* Barcelona: Ediciones Paidós.

Fernandes, V. L. P. (2007) *Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem.* In 30ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Minas Gerais, Brasil, 7-10 de outubro 2007. https://bit.ly/3vFU1nC

Gil, F. B. (2005). *Utilización de las tecnologías de información y comunicación en aulas de artes visuales: una acción con profesores de la Educación Básica y Secundaria* [tese de doutoramento, Universidad de Sevilla, España]. http://hdl.handle.net/10400.1/873

Giráldez, A. (2009). *Aproximaciones o enfoques de la educación artística.* In L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 69-73). Madrid: OEI / Santillana. https://bit.ly/3wUeNQR

Guinote, P. (2006). *O Lugar da(o)s Regentes Escolares na Política Educativa do Estado Novo: Uma Proposta de Releitura (anos 30—anos 50*). Sísifo, Revista de Ciências da Educação, 1(113-126). http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/42/44

Hernández, F. (2000). Educación y cultura visual. Barcelona: Octaedro.

Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística.* Madrid: Pearson.

Mogarro, M. J. (2006). *História da Educação e formação de professores em Portugal (1862-1930).* In Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. 17-20 abril 2006. Uberlândia, MG: EDUFU. (pp. 320-333). http://hdl.handle.net/10451/12317

Nogueira, P. (2021, fevereiro 12). *Para onde vai a Educação Artística?* Jornal Público. https://www.publico.pt/2021/02/12/opiniao/noticia/onde-vai-educacao-artistica-1950415

Read, H. (1943/1982). *A Educação pela Arte.* Lisboa: Edições 70.

Sampaio, M. F. (2018). *Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1.o Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias* [Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10362/69723

Silva, F. R. (1992). *História da alfabetização em Portugal: fontes, métodos, resultados /* Francisco Ribeiro da Silva. In Encontros Ibéricos de História da Educação, vol. 1º Encontro, 1992, (pp. 101-121). https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15174.pdf

Soëtard, M. (2010). *Johann Pestalozzi.* Recife: Editora Massangana. http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4681.pdf

Sousa, A. (2007) *A Formação dos professores de Artes Visuais em Portugal: um princí-pio ou o eterno retorno? Para um novo rumo.* In Conferência Nacional de Educação Artística, Casa da Música, Porto,29-31 outubro 2007. https://bit.ly/3wPuTLy